



Universitat de Lleida

**MÁSTER
EN
LENGUAS
APLICADAS**

**El uso de las nuevas metodologías comunicativas
como herramienta motivadora en el aula.
Las tareas en lengua castellana.**

**AUTORA: Sílvia Bonilla Amador
TUTORA: Dra. Rosa M. Mateu**

Lleida, 30 de septiembre de 2013

Agradecimientos

A la Dra Rosa M. Mateu por su especial dedicación; al Equipo Directivo, alumnado y familias del Instituto Josep Lladonosa, y en especial, a mi familia por su paciencia.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
2.1. Nuevos métodos de aprendizaje. Los modelos comunicativos y constructivistas. Las competencias básicas.....	8
2.1.1. Teorías actuales sobre el desarrollo y el aprendizaje. Vertiente psicológica.	8
2.1.2. Nuevas metodologías en la enseñanza de las lenguas. Vertiente pedagógica.....	12
2.1.3. La educación basada en competencias. Nuevas políticas educativas.	15
2.1.4. Trabajo cooperativo, trabajo por tareas o proyectos	19
3. DATOS DEL ESTUDIO	22
3.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	22
3.2. METODOLOGÍA	22
3.3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.....	24
3.4. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO.....	25
4. CONFECCIÓN Y APLICACIÓN DE LAS TAREAS EN EL AULA.....	27
TAREA 1. “La droga: ¿problema o solución? (ver anexo 9.1)	29
TAREA 2: “El mundo laboral y los jóvenes” (ver anexo 9.3)	40
5. RESULTADOS	42
5.1. Análisis de la motivación	42
5.1.1. Retrasos e incidencias.....	42

5.1.2. Cuestionario (ver anexos 9.4, 9.5, 9.6 y 9.7)	44
5.2. Resultados académicos y competenciales	49
5.2.1. Resultados académicos del alumnado (ver anexo 9.8)	49
5.2.2. Comparación de resultados entre las notas medias de 3º y 4º ESO.	51
5.2.3. Pruebas diagnósticas y de competencias básicas de la prueba de lengua castellana (ver anexos 9.9, 9.10 y 9.11).....	53
6. CONCLUSIONES.....	55
7. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS	58
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
9. ÍNDICE DE ANEXOS.....	63
10. ÍNDICE DE FIGURAS.....	64
11. ÍNDICE DE TABLAS.....	65

1. INTRODUCCIÓN

El mundo educativo se propone desde el fin del siglo precedente el objetivo principal de definir una renovación total de los sistemas educativos europeos. En 1993 se crea una comisión financiada por la UNESCO con el objetivo de definir nuevos ejes y nuevas estrategias para la educación que mejoren la calidad educativa y se adapten a la nueva era tecnológica y social. Fruto de ese trabajo de los países de la OCDE ¹ será el informe *La educación encierra un tesoro*, más conocido por el *Informe Delors*² (Delors & In'am Al Mufti, 1996). Esta comisión analiza e intenta dar respuestas a las características y las dificultades que rodean el mundo de la enseñanza a finales del siglo XX: globalización, inmigración, exclusión, fracaso escolar, nuevas tecnologías...

“Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia «una sociedad educativa». Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción. Grande es entonces la tentación de privilegiar este aspecto de las cosas para recalcar el potencial educativo de los medios modernos de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de esparcimiento, hasta el punto de olvidar por eso algunas verdades esenciales. Porque, si bien hay que aprovechar todas estas posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Más aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémonos incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando.”

(Delors & In'am Al Mufti, 1996, p. 17).

Nuevos retos se nos imponen a los docentes en el día a día de nuestras aulas, como ya avanzaba Delors. Las políticas educativas han retomado las premisas de la comisión y pisan fuerte con las “competencias básicas”, avaladas por numerosos estudios sobre las teorías del aprendizaje y nuevas metodologías.

¹ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

² Jacques Delors: Presidente de la comisión creada en 1991 para la reflexión de la enseñanza en el siglo XXI.

La realidad en el día a día es otra. Se han adaptado los currículos pero no las estrategias. Trabajar por competencias conlleva alterar las estrategias metodológicas: trabajo autónomo, cooperativo, aprendizaje activo y significativo. Este nuevo enfoque en el aula debería acercar los contenidos del área al mundo real y proyectar las actividades hacia la comunidad o sociedad. Todo ello favorece la motivación de nuestro alumnado que ve los contenidos de lengua castellana como algo cercano y útil.

Esa misma inquietud como docente de secundaria durante doce años me ha llevado a buscar nuevas estrategias, a una formación continua en nuevas tecnologías, en teorías de aprendizaje, en dinámicas de grupo... De ahí mi interés por el “Máster de lenguas aplicadas” de la Universidad de Lleida. Cuando llegó la hora de proponer el Trabajo de Fin de Máster no dudé en su temática, era el momento idóneo para realizar un estudio que permitiera demostrar mi hipótesis.

Mi tarea como docente de lengua extranjera, concretamente de lengua francesa, me hizo plantearme un nuevo enfoque en la enseñanza de la lengua española. Los métodos de enseñanza y los libros dedicados a las primeras lenguas presentan un planteamiento dedicado a la asimilación de contenidos léxicos, gramaticales y ortográficos, dejando de lado la pragmática y el desarrollo de las competencias. Tras años de formación y de experiencia en el aula, he ido viendo la evolución de mis clases adaptándome a las dinámicas más comunicativas y haciendo partícipe al alumnado en su proceso de aprendizaje.

En este trabajo de fin de Máster me propuse como principal objetivo poder demostrar de manera cuantitativa y cualitativa la mejora de la motivación, de los resultados académicos y competenciales del alumnado tras la aplicación del trabajo por tareas. La bibliografía sobre el tema de trabajo competencial, por proyectos o tareas es extensa. Siempre va asociada a descripciones metodológicas o descripciones positivas de su aplicación en el aula desde el punto de vista cualitativo y básicamente subjetivo. Este motivo hizo que planteara para el trabajo un enfoque nuevo hasta el momento: demostrar con registros que la aplicación de estas metodologías son positivas y no es solo una sensación del docente en el aula.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Nuevos métodos de aprendizaje. Los modelos comunicativos y constructivistas. Las competencias básicas.

2.1.1. Teorías actuales sobre el desarrollo y el aprendizaje. Vertiente psicológica.

El interés creciente por la evolución del desarrollo humano genera a finales del siglo XIX y principios del XX una extensa colección de estudios de vertiente psicológica. Aparecerá la denominada “Psicología Evolutiva” dando respuesta a esas nuevas cuestiones de aprendizaje propiciadas por los nuevos cambios sociales que beneficiaban las condiciones de vida de los niños.

Las teorías de la psicología evolutiva tomarán forma en un primer momento con los estudios de autores como Alfred Binet (1841-1911) o la escuela de Gestalt. El aprendizaje irá ligado a la experiencia y al descubrimiento como concepción holística.

No obstante, sin lugar a dudas los grandes hitos de la teoría moderna del desarrollo son J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner y D. Ausubel. Sus grandes concepciones marcaron las metodologías de aprendizaje a partir de los años 70.

Jean Piaget (1896-1980) propuso la “teoría psicogenética” como presentan Miranda, Jarque y Amado en su repaso por las teorías actuales sobre el conocimiento (Miranda, Amado Luz, & Jarque Fernández, 1999). En oposición a las teorías tradicionales en las que el niño aprende de forma pasiva y asociativa, Piaget promueve el rol activo del sujeto cognoscente. El niño aprende mediante dos procesos: la acomodación y la asimilación. El conocimiento se construye a partir de las experiencias. La “asimilación” tiene lugar cuando las experiencias de los individuos convergen con sus esquemas previos o sus representaciones internas. En cambio, en el proceso de “acomodación”, el sujeto transforma su estructura cognoscitiva para incorporar esos nuevos conocimientos.

Podemos concluir que, para Piaget, el conocimiento se construye a partir de la interacción con el medio, partiendo a su vez, de la capacidad activa del aprendiz. Los constructivistas conceden gran importancia a la motivación, que presuponen en los niños como facultad natural. A pesar de ello, para Piaget, el primer objetivo de la educación debe consistir en despertar la curiosidad natural y ser facilitadora. Seguidores de Piaget, como Malone, centraron sus estudios en la motivación intrínseca y los “contextos de aprendizaje”.

En una línea similar, el psicólogo ruso **Lev Vygotsky** (1896-1934) influido por las corrientes marxistas, formula una teoría basada en una triple dimensión: social, histórica y activa.

La gran aportación de Vygotsky es la denominada teoría de “la zona de desarrollo próxima”, ligada con la teoría de Piaget de la “asimilación y acomodación”. El aprendizaje nace fruto de un proceso conjunto del niño en desarrollo y el medio social y cultural en el que está inmerso. Este proceso de “internalización” se produce gracias a la ayuda de un “mediador”, persona competente en el uso. Se reproduce entonces la importancia de la interacción con el medio ya anunciada en los teóricos precedentes:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)”(Miranda et al., 1999, p. 107).

La “zona de desarrollo próximo” marca la distancia existente entre lo que el niño consigue hacer de forma independiente y lo que es capaz de hacer con la ayuda de un mediador (profesor o adulto). Vygotsky la describe como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”(Miranda et al., 1999, p.108).

Las ideas de **Jerome Bruner** (1915) modificaron considerablemente el mundo educativo puesto que este autor presenta el aprendizaje como algo activo, como un descubrimiento del aprendiz. Reformulando la “zona de desarrollo próximo” y el concepto de “mediador” de Vygotsky, nos propone una concepción inductiva en la que el profesor guía al niño para que vaya de lo próximo a lo lejano. El aprendiz aprende descubriendo por sí mismo, extrae la información del exterior y la organiza e interpreta. El aprendizaje es, en definitiva, un proceso activo, social y mediatizado.

Para concluir esta revisión de los psicólogos que han contribuido a las nuevas teorías del aprendizaje, debemos hacer alusión a **David Ausubel** (1918-2008). Este psicólogo y pedagogo americano aboga por el aprendizaje significativo. Un concepto adquiere significado cuando es capaz de relacionarse con una idea que ya estaba presente en su mente. El aprendizaje tiene lugar al relacionarse de forma adecuada el nuevo concepto con sus informaciones previas gracias a la ayuda del profesor. Esta mediación permitirá la conexión entre lo general y lo particular.

Como complemento a las teorías anteriores, otros estudios que han influido considerablemente en los nuevos métodos en las aulas son los nuevos estudios sobre la inteligencia múltiple y la motivación.

La escuela tradicional concebía la inteligencia como un compendio de saberes y conocimientos demostrados en el conocido test de inteligencia. Históricamente se han defendido concepciones distintas: ¿es un instrumento social? ¿o acaso, es el poder de adaptación?, ¿o la capacidad de combinación o síntesis?, ¿es un instrumento de conocimiento, de capacidad de abstracción? ¿o una capacidad global?

Para Gardner, los humanos poseemos un repertorio de capacidades cognitivas independientes que pueden ser desarrolladas y así pues, la inteligencia debe ser múltiple: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista.

Los últimos estudios sobre la inteligencia añaden a estas habilidades una más: la inteligencia emocional. Mayer la define como:

“la aptitud para controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y emplear esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones”(Navarro Guzmán & Martín Bravo, 2010, p. 57).

Otro gran concepto rescatado en los últimos tiempos es el de la motivación. En su origen se presentaba como un instinto o impulso. En un segundo momento, las teorías conductistas promovían los incentivos en el aula mediante un sistema de refuerzos y castigos. El tercer paso fue la perspectiva humanista de Maslow, que afirmaba que la motivación se basaba en una jerarquía de necesidades que deben satisfacerse según un orden establecido: fisiológicas, de seguridad-supervivencia, amor-pertenencia, estima personal, autorrealización.

Las teorías contemporáneas relacionan la motivación con aspectos cognitivos y sociales: según los éxitos y fracasos, según las perspectivas individuales, según la autoeficacia, y según las metas académicas y profesionales.

Weiner atribuye la motivación a una atribución causal según el resultado obtenido, al éxito cognitivo o emocional.

Las últimas corrientes afirman que existen diferentes estilos motivacionales en el ámbito académico, como presentan J. Navarro y C. Martín: “la motivación por el lucimiento”, “la motivación para evitar valoraciones negativas” y “la motivación por el aprendizaje.” (Navarro Guzmán & Martín Bravo, 2010, p. 141). Los dos primeros se corresponderían con la denominada motivación extrínseca (procede de fuera y conduce a la ejecución de una tarea); el tercero responde a la motivación intrínseca (impulsada por uno mismo y que nos lleva a ser competentes).

Cuando hablamos de motivación hemos de tener en cuenta diversos factores que pueden afectarla: capacidades, prejuicios del sujeto y el entorno. El profesor puede crear un entorno motivador pero hay aspectos que son puramente individuales.

Todas estas ideas generadas en el ámbito psicológico toman cuerpo en el ámbito pedagógico a finales del siglo XX.

2.1.2. Nuevas metodologías en la enseñanza de las lenguas. Vertiente pedagógica.

Las nuevas teorías psicológicas sobre el aprendizaje han supuesto una revolución en las metodologías de enseñanza sobre todo en el ámbito de las lenguas.

Las tres corrientes que cambiarán el rumbo de las aulas en el siglo XX son la metodología activa, la comunicativa y la constructivista. El alumno deja de ser un receptáculo pasivo de conocimientos para ser agente de su propio aprendizaje mediante el descubrimiento y la experiencia. Ya no hablamos de “enseñanza” sino de “aprendizaje”. El profesor como mediador, junto con el entorno del “aula” facilita esa tarea de desarrollo en la que el “aprendiz” construye sus contenidos y competencias ayudado por su entorno social.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre la pionera en la aplicación de las nuevas metodologías de aprendizaje. La importancia en el aspecto comunicativo y competencial residente en la adquisición de una segunda lengua despierta la preocupación por mejorar las estrategias de sus docentes. La evolución de la lingüística desde los años sesenta, como afirma S. Gutiérrez Ordóñez (Gutiérrez Ordóñez, 2001), hacia una lingüística de la comunicación provoca el resurgimiento de antiguas disciplinas y el nacimiento de otras como la pragmática. Un agente competente no solo debe ser capaz de elaborar mensajes gramaticales sino a su vez correctos y eficaces. De ahí la importancia que despertará en las aulas la competencia pragmática y cultural.

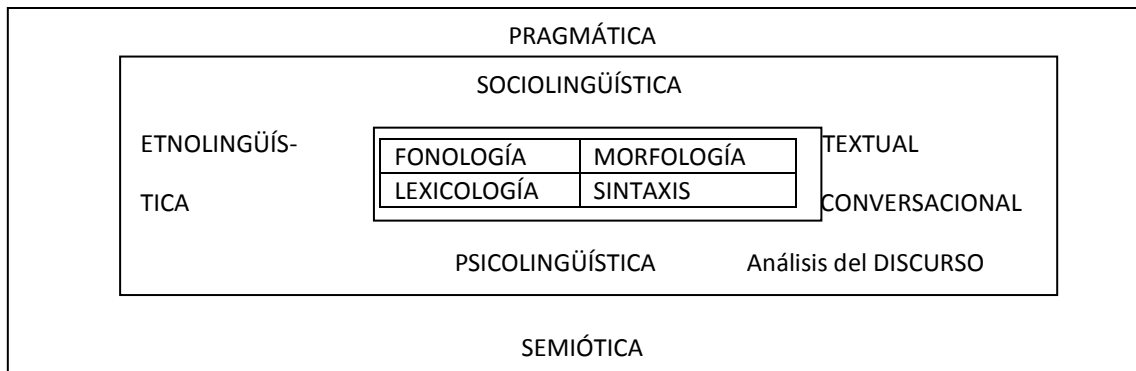


Figura 1. Organización disciplinas tras la aparición de la Lingüística de la Comunicación. Salvador Gutiérrez Ordóñez (Gutiérrez Ordóñez, 2001).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido tres grandes etapas metodológicas, según Ramon Ribé y Núria Vidal (Ribé & Vidal, 1995). El primer gran periodo es el tradicional o clásico. El objetivo era el aprendizaje de la lengua como un código formal de contenidos gramaticales, léxicos. La base de esta metodología procedía de la enseñanza del latín y del griego, los enfoques son el de la gramática-traducción, método directo, audiolingualismo... Estas estrategias clásicas perduraron hasta los años setenta.

El segundo periodo se centró en la comunicación, los alumnos debían ser capaces de comunicarse en esa lengua extranjera. Este enfoque provocó una gran revolución en la enseñanza de las segundas lenguas. Esta metodología aparece en los años setenta de la mano de lingüistas como Christopher Candlin, Henri Widdowson y Krashen. Los tres grandes ejes de este método de aprendizaje son, según Salvia Lois Lugilde (Salvia Lois, mayo 2012):

- ✓ Aprender una lengua es un proceso constructivo creativo.
- ✓ El estudiante/aprendiz es el eje central de proceso y el profesor adopta el papel de guía y dinamizador.
- ✓ La lengua es un instrumento de comunicación para la interacción. (También ponen énfasis en la pragmática y los componentes sociales y culturales de la lengua de aprendizaje).

Salvia Lois Lugilde nos recuerda que el niño aprende a hablar para poder comunicarse y satisfacer sus necesidades primarias. Por este motivo, se fomentará en el aula la interacción comunicativa y se trabajarán textos auténticos.

Ignasi Vila resume muy bien la concepción propuesta por Krashen:

“...el lenguaje crece al igual que a los pájaros le crecen las alas. En otras palabras, no hace falta ninguna metodología especial, sino, simplemente, colocar a un aprendiz, suficientemente motivado, ante «input comprensible» en la segunda lengua, asumiendo, a su vez, que la producción emerge sin problemas y sin que el aprendiz emplee estrategias de aprendizaje relevantes.” (Vila, 2006, p. 92).

Sin embargo, la gran revolución llegará con el tercer periodo a finales de los años ochenta. La importancia en el aprendizaje de una lengua es que el alumno la utilice, el aula debe reproducir el comportamiento de la vida real. En los años noventa empezarán a entrar en las aulas los proyectos y el trabajo por tareas desde la enseñanza de las segundas lenguas.

“El aprendizaje de una lengua es visto cada vez más como un proceso de educación y crecimiento integral. Ayudado por el profesor, el alumno controla este proceso, toma decisiones y negocia objetivos, contenidos y procedimientos a seguir.” (Ribé & Vidal, 1995, p. 8).

Este tipo de método es denominado por autores como Aquilino Sánchez como “método integral” aunque su base es el método comunicativo: “el lenguaje lo utilizamos para hacer algo con él en la vida real y cotidiana” (Sánchez Pérez, 1997, p.252).

El aprendizaje se proyecta más allá del aula entrando en juego la parte más puramente competencial: “saber hacer, saber expresar...”, recordándonos a los “actos de habla” del lingüista inglés J.L. Austin. Se produce la suma de las metodologías comunicativa y constructivista, fomentando: la creatividad, la acción y, en consecuencia, la motivación.

2.1.3. La educación basada en competencias. Nuevas políticas educativas.

La preocupación ante el fracaso escolar y los resultados de las pruebas competenciales ponen en alerta a las instituciones europeas que luchan por encontrar nuevas vías para mejorar la calidad educativa. En los años 90 y los primeros años del siglo XXI, proliferan los documentos promocionados y sufragados por entidades educativas nacionales y europeas. Muestra de ello son: el *Informe Delors*, mencionado anteriormente, (Delors & In'am Al Mufti, 1996) y los análisis de las pruebas PISA (OCDE) entre los que destacaría (Consell superior d'avaluació del sistema educatiu, 2011) y Carabaña (2008). Los nuevos retos encuentran sus respuestas, como hemos visto anteriormente, en las teorías del aprendizaje desarrolladas a lo largo del siglo XX con Piaget, la Gestalt y Vygostky (Vygostki, 1984). El método constructivista toma fuerza en el mundo educativo fomentando los aprendizajes significativos, activos y creativos.

El nombre de este método lo recibe de su propia esencia: “la comprensión se logra mediante procesos activos de construcción en lugar de por la asimilación pasiva de la información o por una memorización basada en la repetición”.(Miranda et al., 1999, p. 96).

Las teorías de la enseñanza pasan a denominarse “del desarrollo o del aprendizaje” puesto que el agente principal será el alumno (Navarro Guzmán & Martín Bravo, 2010). Estas nuevas estrategias nos acercan a un concepto nuevo: “las competencias básicas” frente a los contenidos del siglo precedente. Perrenoud nos ofrece una definición bastante acertada de un término tan polisémico:

“una capacidad de actuar de una manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible...” (Perrenoud & Lorca, 1999, p.6).

El propio Chomsky había definido el concepto en 1985 como una capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación.

Las leyes educativas ya fomentadas por el *Informe Delors* y posteriormente con las recomendaciones de la OCDE a través del Marco Común Europeo, basarán definitivamente las políticas educativas y el currículum en las ocho competencias básicas desarrolladas en nuestros currículos (DOGC, 2007).

En un principio, ya en la *Educación encierra un Tesoro*, Jacques Delors se nos presenta la educación fomentada en cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir”. Asimismo, todas estas habilidades o competencias engloban el conocimiento de los nuevos ejes sociales y tecnológicos (avances de la ciencia, actividades económicas, culturales, sociales). En definitiva, llevan al alumnado a recrear situaciones reales de interacción:

“...adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales” (Delors & In'am Al Mufti, 1996, p. 19).

La educación debe adaptarse a los cambios actuales en todo momento sin dejar de transmitir el saber adquirido.

En conclusión, fruto de todos estos estudios y de la Comisión Europea es nuestro sistema educativo se basa en las citadas anteriormente ocho competencias básicas como a su vez, Australia, Canadá o Estados Unidos:

Yolanda Argudín las clasifica en:

- a) De estimación e inferencia
- b) De comunicación
- c) De pensamiento crítico
- d) De relación
- e) De función

f) De liderazgo

g) De investigación y para la docencia

h) Integrar conocimientos

Para Yolanda Argudín es clave para el desarrollo de competencias que los conocimientos vayan unidos a las habilidades y los valores. Se adquieren cuando el aprendizaje es significativo y constructivo:

“Los conocimientos, unidos a las habilidades y a los valores, permiten que se construyan competencias. Para ello es necesario que el conocimiento se aplique de manera práctica en la construcción o desempeño de algo” (Argudín Vázquez, p.11).

En España, las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias básicas han sido recogidas en las leyes educativas vigentes en los Reales Decretos en lo que se refiere a Educación primaria y secundaria (Real Decreto 1631/2006).

COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA
1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia para aprender a aprender
6. Competencia social y ciudadana
7. Autonomía e iniciativa personal
8. Competencia cultural y artística

Tabla 1. Competencias básicas de enseñanza secundaria según la ley educativa (Real Decreto 1631/2006).

La aportación central en el ámbito de las lenguas a las competencias básicas se debe mayoritariamente a la dimensión comunicativa; aunque no debemos olvidar que

es una competencia transversal y su consecución dependerá del tratamiento que se le dé en todas las materias.

Las actividades comunicativas favorecen a su vez al progreso de las competencias metodológicas (como las mejoras en el tratamiento de la información y la competencia digital y la competencia de aprender a aprender) y a su vez contribuyen al desarrollo de las competencias sociales y personales. Para que se produzcan dichas aportaciones, es de gran importancia en el área de lengua castellana el uso de las TIC y el tratamiento de toda tipología textual.

En la imagen siguiente vemos la relación de las ocho competencias con los pilares del *Informe Delors*.

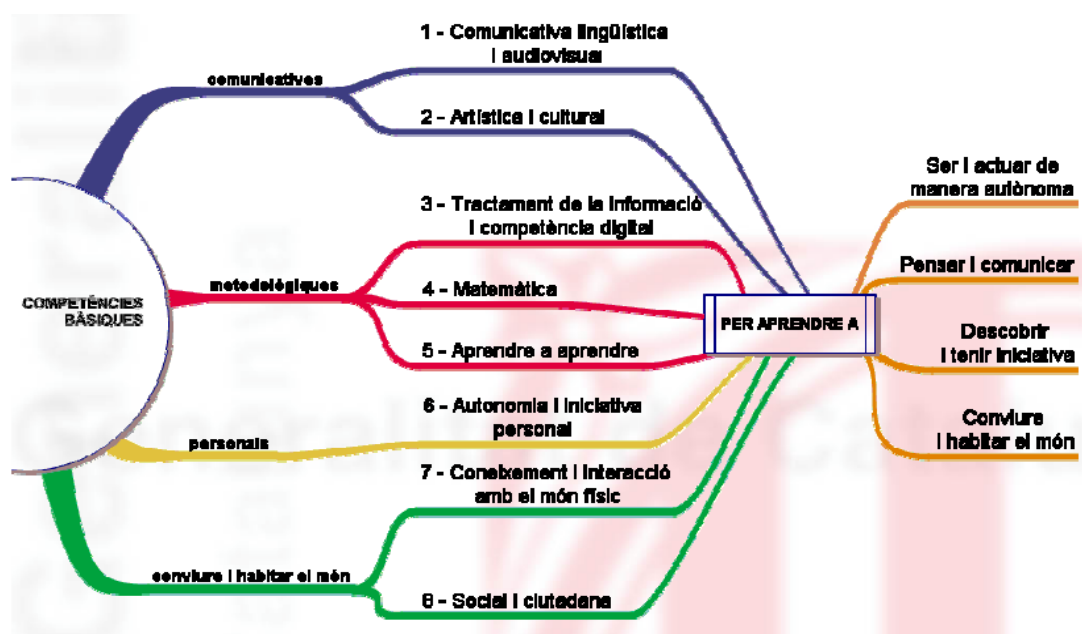


Figura 2. Esquema de las competencias básicas. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Trabajar por competencias implica un cambio en las estrategias del docente y por ello la bibliografía orientadora hacia el trabajo por proyectos y tareas ha crecido en los últimos tiempos. ¿Cómo trabajar la interacción, la autonomía, el desarrollo de problemas, la iniciativa personal? Una solución evidente es el trabajo colaborativo o cooperativo incorporando las nuevas tecnologías y los conocimientos previos del

alumnado. Los últimos estudios enlazan este tipo de metodologías con la motivación y la mejora en la adquisición de las competencias. Para ello podemos profundizar en la lectura de M. A. Broc (Broc Caveró, 2006), C. Candlin (Candlin, 1990) y sobre todo, a nivel práctico, el manual de Sepúlveda y Hernández (Sepúlveda Barrios & Hernández Aguiar, 2001).

2.1.4. Trabajo cooperativo, trabajo por tareas o proyectos

Numerosas cuestiones centradas a nivel metodológico aparecerán en las mentes de los docentes. ¿Cómo convertir al alumnado en seres competentes? ¿Cómo integrar las competencias básicas en el aula? ¿Qué metodologías permitirán a mis alumnos ser: activos, comunicativos, constructivos, aprender a aprender, ser críticos y aprender significativamente?

Los nuevos retos se acompañan de nuevas realidades: alumnado con dificultades en el aula, alumnado inmigrante, nuevas características de los estudiantes y nuevas tecnologías.

La combinación de competencias, metodologías ya imperantes en el ámbito de las segundas lenguas, y las tecnologías informáticas (proyectos 1x1 y 2.0) redefinirán las estrategias en las aulas, aunque tímidamente.

Las tareas integradas o los proyectos nacen con la voluntad de resolver las cuestiones docentes planteadas anteriormente. Ambas metodologías responden a un aprendizaje cooperativo. En consecuencia, el alumnado trabaja en pequeños grupos, de forma autónoma y creativa. La gran diferencia entre la tarea y el proyecto es que el segundo se basa en la interdisciplinariedad entre materias, superando las barreras entre las materias y los conocimientos. Consecuencia de ello será el trabajo colaborativo no solo del alumnado sino del profesorado. Finalmente este método convierte al alumnado en protagonista, diseñador, gestor de su aprendizaje, del tiempo y los recursos.

Contrariamente, en el caso de las tareas, el aprendizaje no implica la coordinación obligatoria entre las materias. Pueden organizarse dentro de un área, por

lo que es más fácil su ejecución. Christopher N Candlin define la tarea como: “Unidad básica de la actuación en el aula”(Sepúlveda Barrios & Hernández Aguiar, 2001, p.116).

Según Félix Sepúlveda, las metodologías comunicativas y el enfoque por tareas llevan años apareciendo en las revistas de educación como un gran paradigma para el aprendizaje de las segundas lenguas, por lo que se plantea por qué no extrapolarlo a las maternas ¿No debemos ser competentes comunicativamente? Pues comuniquémonos en el aula y aprendamos a su vez a ser competentes en el resto de habilidades:

“En la revista se hablaba del paradigma más reciente en la enseñanza de las segundas lenguas, el enfoque basado en tareas; muy resumida, muy resumida, la idea central es que el alumno aprende inglés haciendo cosas en/con el inglés. (Se nos pasó por la imaginación que esto no estaba muy lejos de aquello de «a andar se aprende andando» de la filosofía popular.) Los autores presentaban este paradigma procesual, comunicativo, basado en tareas, enfrentándolo al gramaticalista, donde el centro de la lección es siempre un tema gramatical.

¡Y la luz se hizo en nuestras mentes!

Si esto se presentaba como deseable (y posible) en la enseñanza de las segundas lenguas, no habría ninguna razón –pensábamos para que lo mismo se pudiera trasladar, con las adaptaciones, eso sí, que fueran precisas, a la enseñanza escolar de la lengua materna” (Sepúlveda Barrios & Hernández Aguiar, 2001, p. 13).

“¿Qué mayor obviedad, en teoría, que decir que la clase de lengua debe basarse en la comunicación?”(Sepúlveda Barrios & Hernández Aguiar, 2001, p. 15).

Félix Sepúlveda en este mismo libro *Diseño de Unidades Didácticas de Lengua y Literatura en la Secundaria obligatoria (2001)*, fija en once las nociones claves para trabajar el enfoque comunicativo por tareas en el área de lengua castellana:

1. La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna es comunicación.
2. La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna exige negociación.
3. Implica ejercitar la comprensión y la producción.

4. Debe garantizar una unidad de diseño cultural y didáctica.
5. Debe aceptarse el concepto de competencia comunicativa extendido a la pragmática, y su expresión en el aula.
6. Debe fomentar la creatividad.
7. Debe alentar el discurso crítico.
8. Es un proceso de investigación-acción crítico.
9. Debe adecuarse a los aprendices.
10. Debe asumir el texto como unidad de comunicación.
11. La afectividad y el tratamiento adecuado facilitan la enseñanza-aprendizaje.

Tras años de docencia cada vez más cerca de la metodología constructivista, comunicativa y activa me he propuesto demostrar que esta metodología fomenta la motivación y la adquisición de las competencias básicas de los adolescentes. Las orientaciones y teorías publicadas carecen de estudios prácticos, son básicamente apreciaciones cualitativas que se desprenden del día a día en el aula. ¿Cómo podemos defender a ultranza y mostrar como buenas prácticas esta metodología basándonos en la intuición? Por este motivo mi propuesta se fundamentará en una metodología básicamente cuantitativa, desde la óptica del alumnado y de los registros objetivos que marcan la actitud y el rendimiento.

3. DATOS DEL ESTUDIO

3.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Mi principal objetivo al plantear mi trabajo de fin de Máster era demostrar de manera, no solo cualitativamente, sino a su vez, cuantitativamente, que las metodologías comunicativas y competenciales favorecen la motivación y los resultados académicos y competenciales del alumnado.

Por este motivo la hipótesis planteada es:

¿La metodología comunicativa e innovadora que aplico en el aula favorece a la motivación y a la adquisición de las competencias básicas?

- ¿Podemos reducir el fracaso escolar?
- ¿Es posible influir en la motivación del alumnado?
- ¿Trabajamos realmente por competencias?
- ¿La metodología constructivista y comunicativa mejora la motivación del alumnado?
- ¿La metodología constructivista y comunicativa mejora la adquisición de las competencias básicas?

Las cifras negativas españolas de los informes PISA en competencias básicas nos llevan a buscar nuevas estrategias en las aulas. Tras presentar las cifras y el método constructivista propondré las pautas del método comunicativo.

Desarrollaremos un trabajo constructivista, comunicativo y por tareas en el área de lengua castellana y comprobaremos su motivación y su resultado en competencias básicas para ver si ha sido positivo.

3.2. METODOLOGÍA

El presente estudio se basará en esencia en datos cuantitativos; no obstante, tomaremos datos de observaciones de aula para aportar algunos datos cualitativos que refuercen las cifras.

La idea del trabajo de este fin de Máster nace de forma progresiva tras años de experiencia docente; sin embargo, en el curso 2011-2012 al matricularme al “Máster en lenguas aplicadas”, empieza a tomar cuerpo el proyecto. Ese mismo año, aprovechando que imparto la materia de lengua y literatura castellana a los cuatro grupos de tercero de la ESO, comienzo a tomar datos y a familiarizarme con los proyectos y tareas a través de lengua castellana y la materia de “Alternativa a la religión”. La previsión de continuar con los mismos grupos en cuarto facilitará mi tarea de realizar un seguimiento de forma directa durante dos años escolares del mismo alumnado para garantizar un análisis más fiable de los datos.

En verano de 2012 empieza la creación de la primera de las tareas vinculada al “Programa Parlem de Drogues” (Propuesta de trabajo conjunta entre el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y La Caixa). Este programa tiene como finalidad informar y prevenir sobre los problemas de drogodependencia trabajando a nivel transversal entre materias. Esta primera tarea (ver apartado 4 y anexo 9.2) se lleva a cabo en diciembre de 2012 durante tres semanas (9 sesiones).

La segunda de las tareas presenta un trabajo transversal con el área tutorial y se centra en el mundo laboral de los jóvenes (ver apartado 4 y anexo 9.3). Esta tarea se implementa en el mes de mayo y su duración es también de nueve sesiones.

El trabajo por tareas como hemos anunciado en el apartado precedente del “estado de la cuestión”, pretende trabajar de forma competencial y comunicativa. Acerca la materia al alumnado, lo hace partícipe de su propio aprendizaje desde la negociación de los criterios de evaluación, la gestión de su tiempo, su creatividad hasta su evaluación.

Una vez analizado el estado de la cuestión en el apartado precedente, presentados los orígenes en materia psicológica y pedagógica de las nuevas corrientes comunicativas y competenciales, presentaré la metodología de mi trabajo.

En este apartado describiré las partes del estudio, los registros analizados, el contexto (centro y participantes) y el proceso de aplicación de las tareas.

En el cuarto apartado se desarrollará parte de las tareas creadas para implantar en el aula con sus materiales. El resto de fichas y la programación aparecerán en los anexos 9.2 y 9.3 del trabajo puesto que su dimensión es extensa.

En el quinto de los apartados analizaré los registros generados: resultados académicos de dos cursos escolares, cifras de pruebas externas (pruebas diagnósticas y competencias básicas), retrasos e incidencias del alumnado (faltas de material, deberes o actitudinales) durante las tareas comparándolos con las épocas en que no se ha realizado trabajo competencial.

En el sexto apartado se realizará una recapitulación de las conclusiones extraídas tras el análisis de los instrumentos. Finalmente, en el último apartado de este trabajo enumeraré las limitaciones del trabajo y las posibles líneas de trabajo futuras.

A pesar de que nuestro estudio está orientado hacia un enfoque básicamente cuantitativo, durante las tareas anotaré en un diario las incidencias diarias de cada grupo: actitud del alumnado, si se muestran más activos o no, si participan más o no, las relaciones grupales y las dinámicas en pequeño grupo. Estos datos se analizarán para evaluar la progresión de la investigación y servirán de refuerzo a los resultados cuantitativos.

3.3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

El apartado de estudio se centrará en un total de 90 participantes de 4º ESO de un instituto de Lleida divididos en cuatro grupos homogéneos, aunque ya he mencionado que los registros incluyen instrumentos de evaluación del mismo alumnado del curso anterior 2011-2012 (notas de evaluación y resultados de las pruebas diagnósticas).

GRUPO	4ºA	4ºB	4ºC	4ºD
Total alumnado	26	28	24	12
Masculino	15	10	10	8
Femenino	11	18	14	4

Tabla 2. Participantes del estudio

Dos de los grupos (4ºC y 4ºD) son más reducidos y sus criterios de evaluación son distintos, ya que pertenecen a grupos de diversidad. Este hecho ayuda a mi investigación puesto que el trabajo por tareas es una herramienta que facilita la integración de todos los miembros independientemente de su ritmo de aprendizaje.

El estudio se centrará en el área de lengua castellana de la que soy profesora en el Centro, concretamente de estos grupos de 4º ESO. Todo ello me ha resultado muy práctico al disponer de acceso al aula, al estudio y a los datos (ya era la profesora en el curso anterior).

La ética ha estado muy presente en mi trabajo al tratarse de una institución educativa, de menores y de estar implicada en su evaluación. Antes de realizar ninguna actividad solicité autorización al Equipo Directivo del centro y solicité una hoja de consentimiento por escrito a las familias del alumnado informándoles del estudio, sus objetivos y finalidades. A su vez, quedaba claro que la participación garantizaba el anonimato y la privacidad. Los cuestionarios aplicados son digitales y anónimos, ofreciendo solo cifras sin autoría. Los datos cuantitativos reflejarán tendencias, cifras y porcentajes, pero nunca nombres. Las anotaciones cualitativas solo servirán, como he anunciado anteriormente, como refuerzo al estudio cuantitativo.

3.4. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

Este estudio parte de una doble vertiente. En primer lugar, analizar el grado de motivación del alumnado. ¿Trabajar por tareas mejora el grado de motivación del alumnado?

- ✓ Para este primer ítem he analizado el número de retrasos e incidencias del alumnado, comparando los periodos del trabajo por tareas con el resto del curso. Los datos en época realización de las tareas se realiza en el diario en el que se anotan todas las observaciones diarias de las sesiones y de la hoja de seguimiento de las tareas (ver en el anexo 9.2). En contraposición el resto de datos de las sesiones en las que no se

trabaja por tareas procede del aplicativo de gestión de faltas y tutoría del centro.

- ✓ El segundo registro utilizado un cuestionario digital doble (ver anexos 9.4, 9.5, 9.6 y 9.7), el alumnado ha respondido al cuestionario inicial evaluando (objetivos-contenidos, metodología, actividades y evaluación) trabajando con metodología menos comunicativa. Una vez terminadas las dos tareas, en el mes de junio el mismo alumnado respondió al mismo cuestionario evaluando el trabajo por tareas.

La comparación de ambos cuestionarios será presentada en el apartado 5 “Resultados” del trabajo.

La segunda vertiente de datos que he analizado responde a la mejora de los resultados académicos y competenciales del alumnado.

- ✓ El primero de estos instrumentos cuantitativos ha sido la progresión de notas del alumnado de 4º ESO. En el primer trimestre no se trabajó por tareas; sin embargo, en el segundo y tercer trimestre estas tareas poseían un valor del 40% de la nota.
- ✓ El segundo registro ha sido la comparación de los resultados académicos de estos mismos alumnos en 3º (no se trabajó por competencias) y 4º de la ESO.
- ✓ El tercero de los instrumentos ha sido el más arriesgado, puesto que se trata de los resultados de las pruebas externas realizadas por estos alumnos en 3º ESO (mayo de 2012) y en 4º ESO (febrero 2013). También he realizado una pequeña comparación con los resultados del otro grupo de alumnos que el curso 2011-2012 cursaban 4º de ESO a pesar de no ser los mismos sujetos.

Los datos de este último registro son poco significativos, puesto que para poder apreciarse una mejora significativa a nivel competencial son necesarios más de dos años aplicando esta metodología.

4. CONFECCIÓN Y APLICACIÓN DE LAS TAREAS EN EL AULA

El trabajo por tareas pretende incrementar la motivación del alumnado y a su vez mejorar el desarrollo competencial. El aprendizaje consiste no tanto en la adquisición de conocimientos, sino a su vez sea capaz de aplicar ese contenido a una nueva situación.

Cuando creamos una tarea o proyecto debemos partir de un doble enfoque. Por un lado, es indispensable trabajar el currículum (ver anexo 9.1) y a su vez, por otro lado, tendremos en cuenta el trabajo comunicativo y competencial.

Si observamos las programaciones de las tareas propuestas, ambas cumplen los dos requisitos, además de intentar que sean creativas y atractivas para el alumnado.

Las dos tareas implementadas se centran temas de actualidad y de interés para el alumnado de entre quince y dieciséis años. El desarrollo de estas actividades necesita de las nuevas tecnologías y su seguimiento y evaluación es a través de la plataforma “moodle” del propio instituto.

Los materiales de ambas propuestas son completos, permiten el desarrollo en el aula a cualquier docente, puesto que además de las tareas y las fichas (fichas y ejemplos), van acompañados de la propuesta didáctica, programación y hoja de seguimiento y evaluación (ver anexos 9.2 y 9.3).

COMPETENCIAS BÁSICAS	TAREA 1: “La droga: ¿problema o solución?”	TAREA 2: “El mundo laboral y los jóvenes”
1. Competencia en comunicación lingüística	Sí	Sí
2. Competencia matemática		
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	Sí	Sí
4. Tratamiento de la información y competencia digital	Sí	Sí
5. Competencia para aprender a aprender	Sí	Sí
6. Competencia social y ciudadana	Sí	Sí
7. Autonomía e iniciativa personal	Sí	Sí
8. Competencia cultural y artística	Sí	




Tabla 3. Competencias básicas desarrolladas en las dos tareas.

TAREA 1. “La droga: ¿problema o solución?” (ver anexo 9.1)

Este proyecto nace como eje transversal con el “Programa Parlem de drogues”. Ha sido presentado como actividad innovadora en la clausura de la “Jornada de buenas prácticas” que tuvo lugar en el mes de mayo de 2013 en La Llotja de Lleida despertando gran interés por parte de las entidades que lo coordinan.

La tarea se inicia con el visionado de la película *Traffic* y le sigue la negociación de los criterios y actividades de evaluación.

A través de una serie de fichas grupales se trabaja el sentido crítico y la defensa y acusación de argumentos y contrargumentos.

PERSONAJE	SITUACIÓN INICIAL	PROBLEMA	SOLUCIÓN 1	SOLUCIÓN 2
 JAVIER RODRÍGUEZ				
 CAROLINE				
 ELENA AYALA				

Ficha 3 del Proyecto 1 (anexo 9.2)

Este análisis de los personajes centrales acaba con la puesta en escena de un juicio en el que todo el alumnado participa activamente como: abogados, fiscales, jurados o jueces.

Las dos últimas actividades son las más creativas. Confeccionarán una presentación o ficha analizando las técnicas cinematográficas de la película y finalmente un póster promocional digital (con photoshop, glogster u otro medio tecnológico).

PROYECTO : LA DROGA ¿PROBLEMA O SOLUCIÓN?

ASIGNATURA: Lengua castellana (aunque puede aplicarse a las materias de alternativa, ético-cívica o tutoría).

CURSO: Por su temática se recomienda para alumnado de 4º ESO (pero podría llevarse a cabo en 3º ESO y añadir alguna actividad sobre la publicidad y crear una campaña publicitaria).

DURACIÓN: Tres semanas. Unas nueve sesiones.

ACTIVIDADES DE AULA: Deberemos establecer grupos de entre 4-5. Debemos establecer un máximo de 6 grupos para que sea factible la actividad del juicio.

Los grupos debe realizarlos el profesorado puesto que el grupo debe ejercer un alto grado de autonomía, organización, planificación, manipulación digital y creatividad. Por ello intentaremos que sean equilibrados: alumnado con mayores aptitudes argumentativas, digitales, organizativas... Un grupo sin un líder organizativo irá a la deriva; en cambio, un grupo con más un líder organizativo puede acabar en disputa.

EVALUACIÓN: Registros individuales y grupales.

- **Diario de registros:** Anotaremos el seguimiento individual: retrasos, faltas de asistencia no justificadas, incidencias de comportamiento positivas y negativas, falta de material, nivel de organización, planificación y trabajo. **NOTA DE SEGUIMIENTO Y ACTITUD.**
- Nota de las fichas entregadas. **NOTA GRUPAL.**
Nota del **juicio.** Expresión oral, puesta en situación y argumentación. **NOTA INDIVIDUAL.**
- Nota documento de **técnicas cinematográficas.** **NOTA GRUPAL.**
- Nota sobre **póster promocional** de la película. **NOTA GRUPAL.**

Los criterios de evaluación específicos y los porcentajes son estipulados por el propio grupo mediante un acuerdo de aula. La autonomía, responsabilidad y motivación crece al hacerlos responsables de su propia evaluación; el profesorado se convierte en observador (observa y registra en la hoja de seguimiento con pequeños símbolos +/- , o alguna anotación concreta sobre las incidencias para tenerlo en cuenta en la nota).

MATERIALES Y MEDIOS NECESARIOS:

- Medios para el visionado de la película y film.
- Mínimo 2 ordenadores por grupo en 3 sesiones.

- Recomendable proyector en el aula para introducir el proyecto (visionar moodle y especificar modo de entrega de las actividades y fecha), para acordar los criterios de evaluación y para visualizar las fichas para su explicación.
- Para la creación del póster promocional poseer un programa para la creación de éstos: photoshop o darse de alta como grupo escolar en glogster.com.

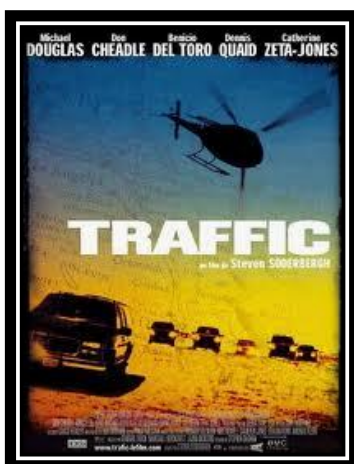
PARTE 1. INICIACIÓN: VISIONADO DE LA PELÍCULA Y EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

SESIÓN 1-2-3

MATERIAL Y RECURSOS:

- Recursos para visionar la película (3 sesiones)
- Proyector y ordenador para el profesorado

Nuestro punto de partida será el visionado de la película *Traffic* acorde con el



tema y la edad de nuestro alumnado. Debemos advertir a nuestros alumnos que han de estar atentos al contenido y a la forma de la película (cambios en el color, tempo de las secuencias...). La película tiene una duración de 150 minutos aproximadamente.

Antes de empezar con el visionado explicaremos a grandes rasgos las actividades centrales del proyecto (se recomienda tener una introducción con los apartados ya previstos en un moodle o página web, en caso de no disponer de este tipo de medios ofrecer una presentación en papel). En el caso de que no estén habituados a trabajar por tareas o proyectos sería conveniente una explicación de la metodología y de los objetivos de este tipo de actividades de aula.

Los tres grandes ejes evaluables parten de la actitud y trabajo en el aula (observación y anotación del un diario de las incidencias diarias y de las actitudes positivas y negativas). El segundo eje es la entrega de materiales escritos y audiovisuales. Finalmente, el tercero de los ejes es la presentación de argumentos mediante la simulación de un juicio.

Las actividades se realizarán de forma grupal y la nota será combinada (expresión oral y actitud es individual; en cambio el resto es nota grupal).

PARTE 2. ESTABLECER LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS Y LOS PORCENTAJES

(Ver ficha adjunta 1 y ejemplo 1A)

SESIÓN 4 (1)

MATERIAL Y RECURSOS:

- Proyector y ordenador para el profesorado
- Aula en disposición grupal
- Ficha 1

Mediante una pequeña ficha orientativa estableceremos los criterios específicos de evaluación y decidiremos el formato de las actividades.

1ª PARTE- 15 minutos

En un primer momento establecernos unos pequeños grupos de 4 o 5 sin cambiar la disposición del aula; es decir, alumnos adyacentes (es mejor que no sean todavía los grupos del proyecto para fomentar un intercambio de opiniones para establecer los criterios generales). Completar la ficha con los criterios/actividades/porcentaje.

2ª PARTE- 20 minutos

Puesta en común de los criterios. Para ello utilizaremos un ordenador y proyector para que queden ya establecidos. Anuncio de los grupos del proyecto.

Los criterios deben estar disponibles para el alumnado en todo momento, serán para ellos una rúbrica de evaluación (colgados en el moodle o fotocopiados).

PARTE 3. COMPRENSIÓN DE LA PELÍCULA. LA DROGA COMO PROBLEMA O COMO SOLUCIÓN

SESIÓN 4 (2)

3ª PARTE -20/25 minutos

MATERIAL Y RECURSOS:

- Ordenadores 2 por grupo
- Proyector y ordenador para el profesorado
- Aula en disposición grupal.
- Ficha 2

Disponer las mesas del aula en según los grupos del proyecto.



FICHA 2. (Ver ficha 2 y ejemplo 2 A).

Trabajar en grupos durante 15 minutos sobre la relación de los personajes con el mundo que los relaciona “droga” (eje central). Deben analizar si para cada uno de los personajes es un problema o una solución; o incluso, si pasa por diferentes fases y deberán justificarlo.

La ficha a completar requiere saber manipular los mapas conceptuales del SmartArt.

Finalmente puesta en común y reflexión.

Esta ficha servirá de ayuda para preparar los argumentos del juicio, el alumnado descubrirá que lo que en apariencia es un problema en realidad es una solución. Podemos ver en este caso, como en otro tipo de problemas de los adolescentes (trastornos en la alimentación, agresividad...) una solución o vía de escape para evitar el verdadero problema familiar o social.

PARTE 4. JUICIO DE LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA

SESIÓN 5 – 55 MINUTOS-1 HORA

FICHA 3 Y 4 (Ver ficha 3 y 4).

MATERIAL Y RECURSOS:

- Ordenadores 2 por grupo
- Proyector y ordenador para el profesorado para explicar las fichas.
- Aula en disposición grupal.
- Fichas 3 y 4.

FICHA 3. (20 minutos). (Ver FICHA 3 y ejemplo 3A).

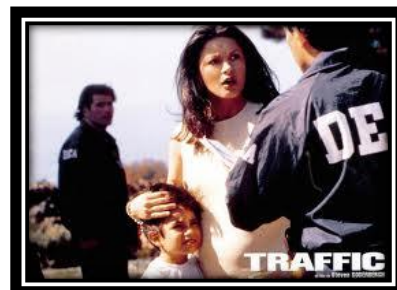
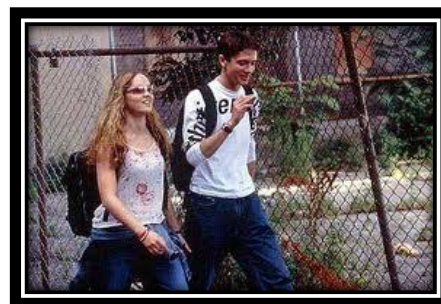


Tabla a completar en grupo analizando la situación de cada uno de los personajes principales. La clave es ponerse en el lugar del cada uno, llegar a la empatía para ser capaces en la ficha 4 de encontrar argumentos para actuar como buenos abogados defensores de los personajes o anticiparse a los contraargumentos del fiscal.



Se trata de describir la situación inicial antes de declararse el problema; la solución adoptada en primer lugar y la situación adoptada en segundo lugar (o en caso de no ser explícita en la película, la posible solución).

PERSONAJES: GENERAL SALAZAR, ELENA AYALA, JAVIER RODRÍGUES, JUEZ ANTIDROGA, CAROLINE y SETH.



FICHA 4. (25-30 minutos). (Ver FICHA 4 y ejemplo 4A).

El profesorado debe repartir dos personajes de la película entre los grupos (máximo 6 grupos porque hay 6 personajes). Se trata de ejercer como abogados defensores de uno y de fiscales en el otro. Deberá prestar atención a la hora de repartirlos para ser equitativo: uno más fácil de defender con uno más difícil de acusar...



Todos los grupos deben cumplir todos los roles y todo el alumnado debe expresar los argumentos en el juicio para poder tener una evaluación positiva en la expresión oral.

La ficha 4 posee cuatro partes: en la parte superior, expondrán los argumentos para defender al personaje y a la izquierda avanzarán los contraargumentos que podrían exponer los fiscales. En la parte inferior, propondrán los argumentos para acusar como fiscales y se anticiparán al abogado defensor para replicar.

SESIÓN 6 –7 (Dependerá del número de grupos). JUICIO

Al finalizar la sesión precedente deberemos realizar en un par de minutos una lluvia de ideas para analizar si conocen los elementos de un juicio: abogado defensor,



fiscal, jurado y juez. Deben aparecer argumentos para defender y ser capaces de rebatir los argumentos y contraargumentos de fiscal. El jurado está atento a los argumentos y ofrece un veredicto, aunque el juez es el que lee la sentencia.

MATERIAL Y RECURSOS:

- Debemos establecer el orden del juicio. Todos los grupos participan en todo momento. Un grupo ejerce de abogado defensor y otro de fiscal. El resto de grupos hacen función de jueces (dan el turno de palabra y mantienen el orden) y el resto de grupos (3) son el jurado.
- Aula en disposición de rectángulo grande para facilitar que todo el alumnado se vea y pueda escucharse bien. De esta forma no hará falta cambiar la disposición aunque cambie el rol del grupo.
- Papel con los argumentos y contraargumentos de cada grupo.
- El profesorado debe tener creada una hoja de autoevaluación con los ítems establecidos para facilitar la evaluación.

Antes del juicio debe quedar claro el orden del proceso y los roles de los grupos. Todos los miembros deben participar en todo momento puesto que la nota de seguimiento es individual. En el caso de la argumentación oral en el juicio la nota también es individual. Debemos recordar que no se trata de leer sino de defender, aportar argumentos o rebatirlos. Es muy importante ponerse en situación (puede ser un aspecto evaluable) por ello deberán tener en cuenta el registro, la comunicación no verbal y el léxico utilizado.

Los jueces darán la palabra a los abogados defensores que dispondrán de 3 minutos como máximo para exponer sus argumentos. Pasado dicho tiempo o por decisión del grupo de defensores, los jueces cederán la palabra a los fiscales que también dispondrán de un máximo de 3 minutos. Los jueces se asegurarán de que se han terminado los argumentos “¿Alguna cosa más a añadir?” o contralarán el tiempo. Los turnos continuarán siendo alternativos hasta que los argumentos de repitan o los grupo-jurado consideren que tienen bastante para deliberar. (Generalmente entre 10-15 minutos). El profesorado debe ejercer aquí de canalizador si ve que los argumentos han entrado en un bucle y no se avanza en argumentos nuevos, se dirigirá discretamente a los jueces “Jueces, preguntad al

jurado si tiene suficientes argumentos; puesto que no avanzamos en argumentos nuevos, sólo repetimos”.

Algunos de los personajes serán juzgados moralmente puesto que es difícil juzgarlos legalmente como en el caso del “juez antidroga”. Esto debemos comentarlo con el alumnado.

PARTE 5. TÉCNICAS CINEMATOGRAFICAS

SESIÓN 8

MATERIAL Y RECURSOS:

- Ordenadores 2 por grupo
- Proyector y ordenador para el profesorado para explicar las fichas.
- Aula en disposición grupal.
- Conexión a internet para la búsqueda de información y de imágenes.
- Ficha 5

Analizarán las técnicas de color y velocidad de secuencia de la película. El producto a evaluar ha sido estipulado por el propio alumnado. A medida que avanza el proyecto, el alumnado gana en autonomía y empiezan a decidir ellos mismo cómo van a presentar la información (documento de texto con imágenes, powerpoint, wix, página web...).

1. COLOR

- Describir qué colores aparecen y asociarlos con personajes-lugares.
- Ofrecer una posible justificación.

2. VELOCIDAD DE LAS SECUENCIAS- Las secuencias son muy rápidas y el ritmo de cambio de secuencia es cada vez más rápido.

- Describir cómo es el ritmo de secuencias (personajes-lugares-tiempo)
- Ofrecer una posible justificación.



PARTE 6. PÓSTER PROMOCIONAL

SESIÓN 9:

Primeramente realizaremos una lluvia de ideas para establecer entre todos qué debería contener un póster promocional (cártel cinematográfico): imágenes, eslogan persuasivo, nombre de los actores principales y del director...

MATERIAL Y RECURSOS:

- Ordenadores 2 por grupo
- Proyector y ordenador para el profesorado para explicar las fichas.
- Aula en disposición grupal.
- Conexión a internet para la búsqueda de información y de imágenes.
- Programario para realizar pósters o cárteles (photoshop, glogster ...)
- Ficha 6.

Realizarán un póster promocional de la película a modo de conclusión del proyecto.

TAREA 2: “El mundo laboral y los jóvenes” (ver anexo 9.3)



Esta segunda tarea está más centrada en el área de lengua castellana aunque enlaza muy bien con los objetivos tutoriales de 4º ESO o bachillerato. Uno de los contenidos de la ley educativa de 2007 (Decret 143/2007 DOGC 4915) implica la familiarización con el mundo laboral, por este motivo decidí que este fuera el eje de la segunda tarea.

“Comprensió i interpretació de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana, de les relacions socials i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat: argumentació ideològica, exposició d'idees i informes, i administratius (carta a l'administració, instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, formularis).”

“El mundo laboral y los jóvenes” presenta una estructura en dos partes. La primera parte tiene como finalidad la presentación del tema y la familiarización con los textos específicos: comentario de texto de un artículo actual, análisis de los anuncios de empleo en la red, el currículum vitae, los registros en las cartas formales

(carta de presentación) y la entrevista laboral (visionado de la película *El método Gronhölml*).

En oposición, la segunda parte pretende propiamente el desarrollo competencial; es el alumnado el que propone la candidatura para un puesto de trabajo a modo de competición.

TAREA FINAL

1. Elegimos un anuncio entre todos

1. De los anuncios propuestos en la ficha 2, vamos a elegir 1 entre todos.
2. Investigaréis sobre los requisitos necesarios para desempeñar dicho trabajo.
3. Crearéis un currículum y una carta de presentación.
4. Finalmente, grabaréis una entrevista de trabajo (cámara o móvil) respondiendo a las cuestiones planteadas. Recordad los consejos que habéis propuesto en la ficha 6.

5. RESULTADOS

En este apartado analizaré los registros desde las dos vertientes del trabajo: la motivación y los resultados académicos. Si nos guiáramos por la intuición podríamos afirmar que trabajar con esta metodología presenta numerosas ventajas en el aula: favorece la socialización, la comunicación, la creatividad, la autonomía, mejora el clima del aula... Los registros de mi diario para las dos tareas han sido muy favorables. En un par de sesiones el alumnado estaba ya en disposición grupal antes de que la docente entrara en el aula, esto fue algo muy sorprendente puesto que, dependiendo de las horas de clase o de los grupos, la predisposición a empezar a trabajar no es muy positiva. La adaptación a la nueva metodología fue inmediata; el alumnado adaptó una actitud cada vez más autónoma y en la segunda tarea esto fue notable desde el principio. En las sesiones se observó un alto nivel de atención, buen clima, el alumnado se comunica en tono moderado y son muy activos. Ni una sola vez se ha constatado que algún alumno no trabajara de manera activa o estuviera realizando otras tareas (jugar con el ordenador, o móvil) u otras materias. Los comentarios del alumnado son muy positivos, sobre todo por parte de aquellos alumnos que no habían mostrado mucho interés en las sesiones habituales cuando no trabajábamos por tareas.

A pesar de las observaciones en mi diario, ya he anunciado al comienzo de mi trabajo que la novedad de éste era precisamente poder demostrar la eficacia de la metodología pero de forma cuantitativa. Es por este motivo que analizaremos todos los registros para poder concluir si “el uso de esta nueva metodología es un instrumento motivador en el aula”.

5.1. Análisis de la motivación

5.1.1. Retrasos e incidencias

Por un lado he creado una lista de registros (ver anexo 9.2) para comparar el índice de retrasos y de incidencias en época de tareas y cuando se realizan actividades de otra índole. Los datos recabados en el resto del curso han sido extraídos del programa de gestión de faltas y tutoría que posee el centro en el que quedan

registrados faltas, retrasos y otras incidencias y permite realizar búsqueda para poder compendiar las cifras.

Si comprobamos la tabla de retrasos y el gráfico, vemos un claro descenso de los retrasos en la época en que se realizan las tareas. Algunos meses no aparecen porque son meses no completos (septiembre o junio) o en otras ocasiones son los meses en los que se realizaron las tareas (diciembre y mayo).

GRUPO	OCTUBRE	NOVIEMBRE	ENERO	FEBRERO	ABRIL	RETRASOS TAREA 1	RETRASOS TAREA 2
4ºA	0	5	8	15	8	6	4
4ºB	10	6	14	10	9	9	5
4ºC	4	11	14	15	17	3	3
4ºD	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 4. Índice de retrasos.

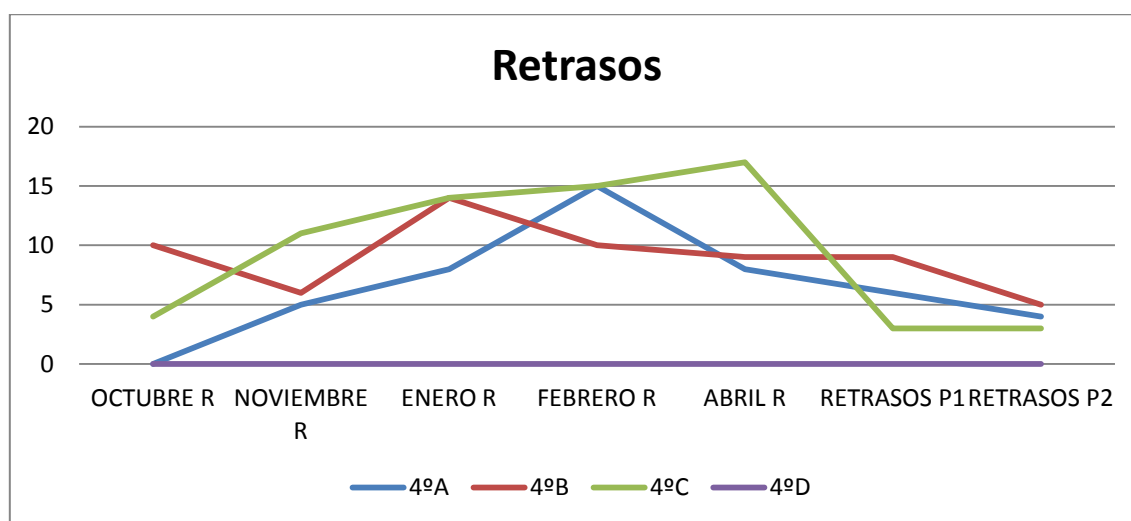


Figura 3. Gráfico de los retrasos.

El segundo aspecto de este apartado es el índice de incidencias. ¿Qué entendemos por “incidencia”? Lo definiremos como todo aquel registro contrario a una actitud positiva en el aula: incidentes disciplinarios de comportamiento, la no realización de deberes, no disponer del material requerido o cualquier actitud que impida el desarrollo de forma correcta de las actividades de aula.

En este caso también podemos comprobar un gran descenso del número de incidencias en la época en que realizábamos la tarea en todos los grupos. A pesar de ello podemos apreciar que hay épocas con mayor confluencia que otras.

GRUPOS	OCTUBRE	NOVIEMBRE	ENERO	FEBRERO	ABRIL	TAREA 1	TAREA 2
4º A	0	0	3	20	3	1	4
4º B	11	8	0	2	0	0	2
4º C	6	3	0	2	0	1	2
4º D	6	7	2	2	0	1	1

Tabla 5. Índice de incidencias.

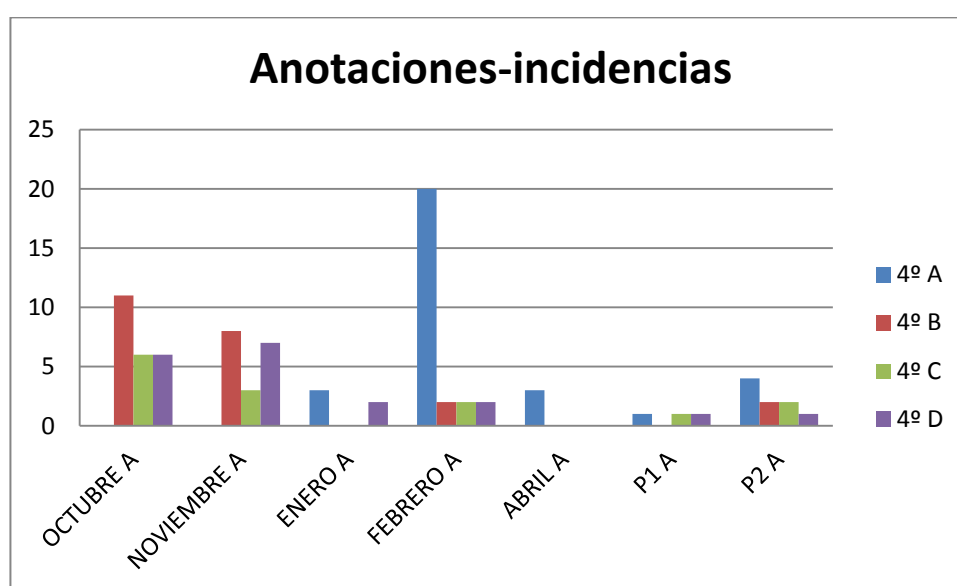


Figura 4. Gráfico de incidencias.

5.1.2. Cuestionario (ver anexos 9.4, 9.5, 9.6 y 9.7)

Este formulario digital ha sido respondido por gran parte del alumnado del estudio y consta de dos procesos: uno inicial (antes de haber implementado el trabajo por tareas) y uno final (tras la realización de éstas). La finalidad de este instrumento era valorar la motivación y la apreciación del trabajo competencial comunicativo en oposición a las metodologías más tradicionales.

El cuestionario presenta una división en cuatro ámbitos desde los que me propongo analizar: los objetivos y contenidos del área, la metodología, las actividades y la evaluación.

Los valores en los que se observa una mejora clara en el trabajo por tareas respecto al inicial son diversos como destacamos en la tabla siguiente.

	CUESTIONARIO INICIAL	CUESTIONARIO FINAL
I. OBJETIVOS-CONTENIDOS		
1. ¿Los contenidos trabajados en el área de lengua se basan en hechos reales?	POCO/BASTANTE	MUCHO/BASTANTE
2. ¿En las unidades se trabajan temas u objetivos que me interesan?	POCO	BASTANTE
3. ¿Los contenidos-objetivos ayudan a desarrollar mi capacidad de interpretar textos orales o escritos?	BASTANTE/POCO	BASTANTE
4. ¿Los contenidos-objetivos ayudan a desarrollar mi capacidad para expresarme?	BASTANTE (con valores bajos)	BASTANTE (algunos valores son negativos)
5. Los objetivos del área de lengua priorizan la mejora de mi capacidad para...	1. Adquirir vocabulario 2. Expresarme por escrito 3. Mejorar la ortografía 4. Adquirir conocimientos gramaticales 5. Expresarme oralmente	1. Expresarme oralmente 2. Expresarme por escrito 3. Interpretar mensajes orales o escritos 4. Relacionarme con los demás 5. Adquirir vocabulario
6. ¿Los contenidos de lengua castellana aparecen relacionados con otras tareas?	BASTANTE	BASTANTE (valores menores)
7. ¿Los contenidos y objetivos trabajados son útiles para mi vida académica o profesional?	BASTANTE (acercándose algún valor a POCO)	BASTANTE
II. METODOLOGÍA		
8. El profesorado fomenta mi participación en el aula, pide la intervención del alumnado	BASTANTE	BASTANTE
9. Las metodologías más usadas en el aula son...	1. Trabajo por parejas 2. Libro 3. Trabajo individual y autónomo 4. Trabajo en grupos	1. Trabajo en grupos 2. Lluvia de ideas 3. Libro (es curioso porque no se usa el libro en las tareas) 4. Uso de las TIC
10. ¿El profesorado se adapta al ritmo del alumnado?	A VECES	A VECES
11. ¿Participo activamente en el diseño, organización, temporización de las actividades?	POCO	BASTANTE
12. ¿Nuestros trabajos tienen una proyección más allá del aula?	A VECES	A VECES
III. ACTIVIDADES		
13. ¿Las actividades se presentan como motivadoras e interesantes?	POCO	BASTANTE

14. ¿Fomentan la participación del alumnado?	BASTANTE	BASTANTE (Clara mejoría hacia el MUCHO)
15. Las actividades ...	1. Están unidas por un tema. 2. Fomentan el desarrollo de las capacidades básicas. 3. Trabajan el mismo objetivo.	1. Están unidas por el mismo tema. 2. Fomentan el desarrollo de las capacidades básicas. 3. Trabajan el mismo objetivo.
IV. EVALUACIÓN		
16. ¿Tengo claros los criterios y actividades de evaluación en cada unidad?	86% SÍ	95% SÍ
17. ¿Me permiten participar en la confección de los criterios de evaluación?	BASTANTE/POCO	BASTANTE/MUCHO
18. En caso de participar en los criterios de evaluación, ¿te ha resultado útil?	50% SÍ	62% SÍ

Tabla 6. Resultados comparativos de los cuestionarios.

Si observamos los cuadros de color podemos apreciar que hay en algunos aspectos una mejora de los resultados del cuestionario. El alumnado considera que trabajando por tareas los contenidos son más reales, interesantes, desarrollan su capacidad de interpretación de textos y son más útiles. En cuanto a los objetivos desarrollados disciernen bien que se han trabajado las competencias básicas puesto que se ha priorizado: expresión oral y escrita, la interpretación de mensajes y la relación con los demás. Contrariamente, en el cuestionario inicial el alumnado tenía claro que se priorizaban los contenidos gramaticales, ortográficos y léxicos.

En el terreno de la metodología, el alumnado es consciente de que ha podido participar, confeccionar y negociar las actividades. Las dinámicas con mayor puntuación son las de trabajo cooperativo: en grupo con lluvia de ideas. Sin embargo llama la atención que la tercera metodología usada en el aula, según el alumnado, es el libro. No deja de sorprendernos ya que durante las tareas no se hace uso del libro. Por ello deberemos ser cautos a la hora de fiarnos de los datos de los cuestionarios ya que la edad y el anonimato pueden provocar que en algunos casos los participantes no sean lo serios y objetivos que querríamos.

En el apartado de las actividades, estas claramente son más motivadoras y fomentan la participación del alumnado. La definición de las actividades no dista mucho entre los dos cuestionarios. El alumnado las define como unidas por un tema, centradas en un mismo objetivo y que fomentan el desarrollo de las capacidades básicas. Solo cabe destacar que los porcentajes en el cuestionario final son más cercanos.

El último apartado en el que se analizaba la evaluación es valorado positivamente. El alumnado tiene claros los criterios y las actividades de evaluación, es consciente de que ha participado en la confección de éstos y considera que le ha sido útil.

El cuestionario digital puede visitarse en la página:
<https://sites.google.com/site/laclosedelenguacomunicativa/>

5.2. Resultados académicos y competencias

5.2.1. Resultados académicos del alumnado (ver anexo 9.8)

En este apartado analizaremos y compararemos dos tipos de resultados. En primer lugar, la progresión de la nota media grupal por trimestres; posteriormente, compararemos la nota media final de 4º ESO con la nota media final de 3º ESO.

En el segundo trimestre y en el tercero se han aplicado las tareas y estas afectaban un 40% de la nota trimestral.

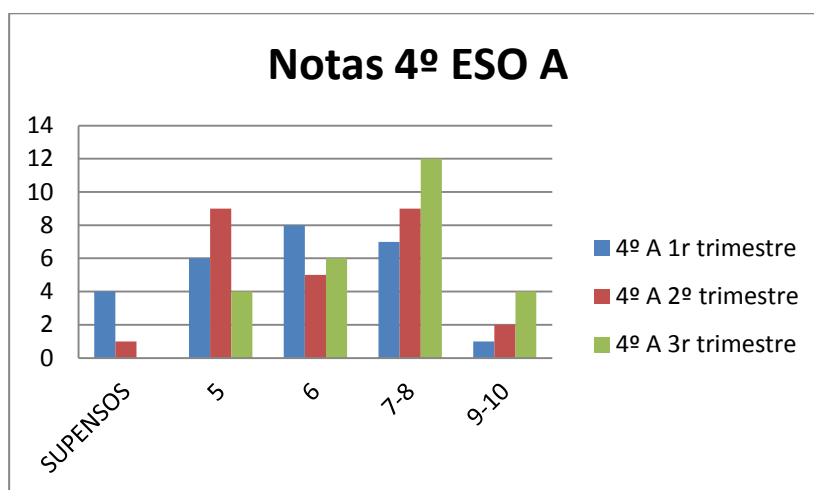


Figura 5. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºA

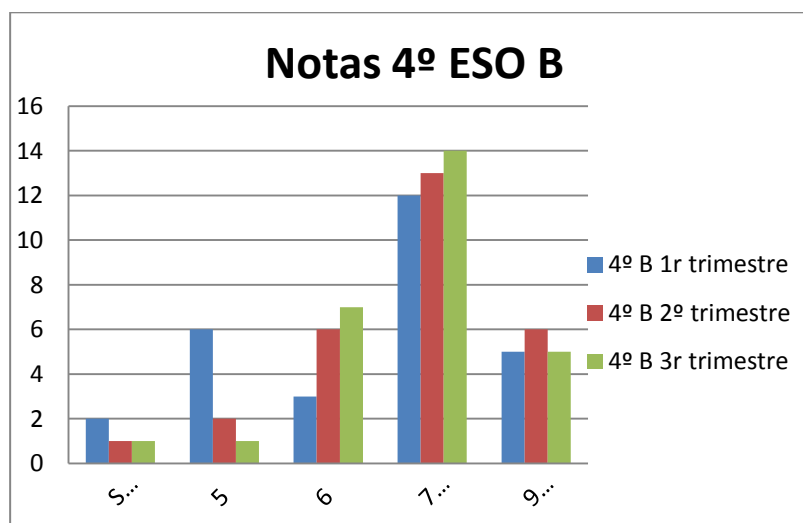


Figura 6. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºB

Si observamos los gráficos anteriores que corresponden a los grupos de mayor nivel, podemos apreciar que en general los resultados mejoran a partir del segundo trimestre. En el grupo A esta progresión se ve mucho más clara ya que no hay ningún suspenso en el tercer trimestre, descienden el número de alumnos con nota 5 y aumentan notablemente los resultados 7-8 y 9-10.

En el caso del grupo B la mejora entre el primer trimestre y los otros dos es clara, pero no hay la progresión en el tercero como habría en el A.

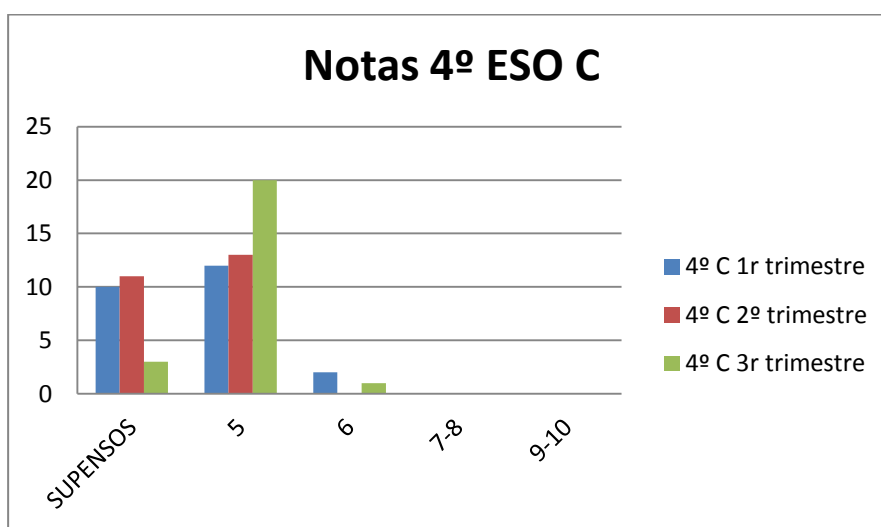


Figura 7. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4º C

Este grupo C es un grupo de nivel académico bajo al que se le adaptan los criterios de evaluación. En el caso de las tareas esta adaptación no es necesaria.

Los resultados son evidentes, la mejora de los resultados ha sido espectacular en el tercer trimestre.

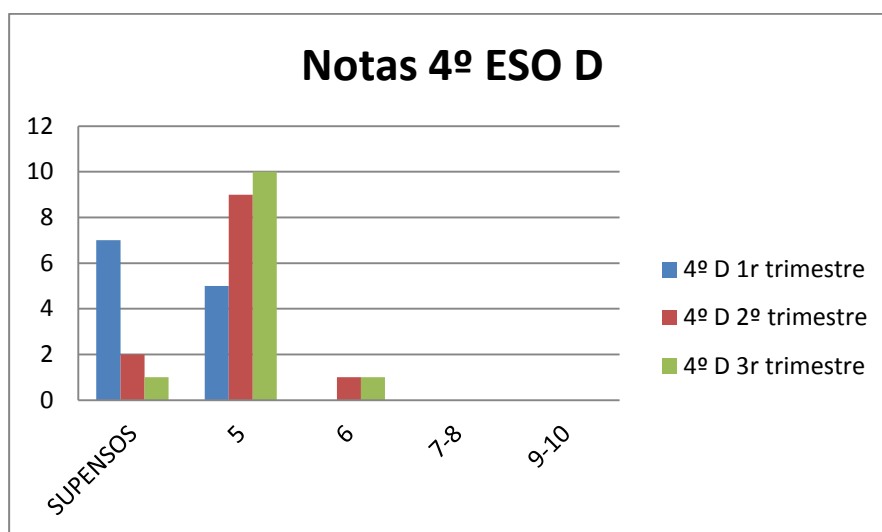


Figura 8. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºD

El grupo D es definido como grupo de diversidad al que se le seleccionan los contenidos y se adaptan los criterios de evaluación. En el trabajo de las tareas no ha sido necesario el trato como alumnado de diversidad.

Si observamos el gráfico podemos también afirmar que la progresión en los resultados ha sido muy positiva. El número de suspensos entre el primer trimestre y el resto muestra claramente la mejoría.

5.2.2. Comparación de resultados entre las notas medias de 3º y 4º ESO.

La mejora de los resultados académicos y competenciales no es una cuestión inmediata, necesitaríamos como mínimo dos cursos aplicando el trabajo por tareas o proyectos para que el alumnado experimentase un clara aumento en el desarrollo de las competencias. A pesar de ello, he tenido la posibilidad de realizar el seguimiento de los mismos alumnos durante dos años académicos aunque solo hemos trabajado competencialmente con todos este curso.

Si analizamos la comparativa de notas entre ambos cursos podemos apreciar una clara diferencia entre los grupos de nivel (A-B) y los grupos de diversidad (C-D). Mientras los dos primeros experimentan una clara mejoría en sus resultados entre ambos cursos, los dos últimos mejoran solo al final.

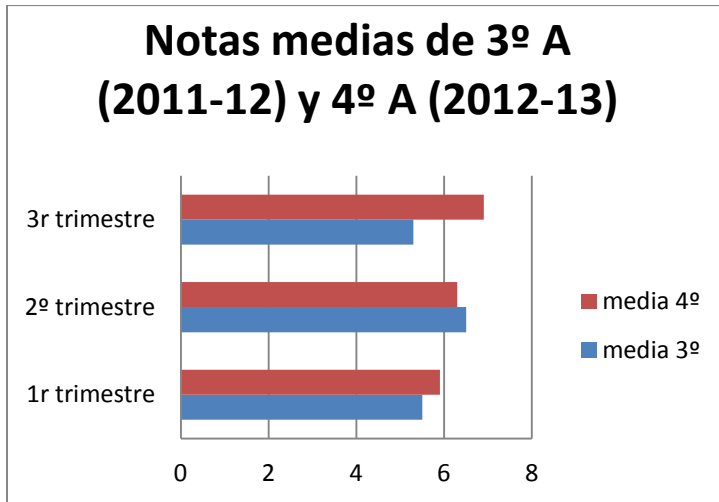


Figura.9. Gráfico comparativo medias grupo 4ºA.

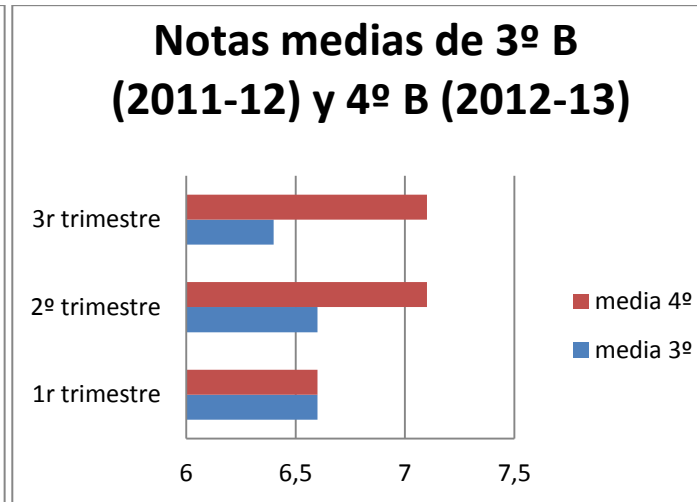


Figura.10. Gráfico comparativo medias grupo 4ºB.

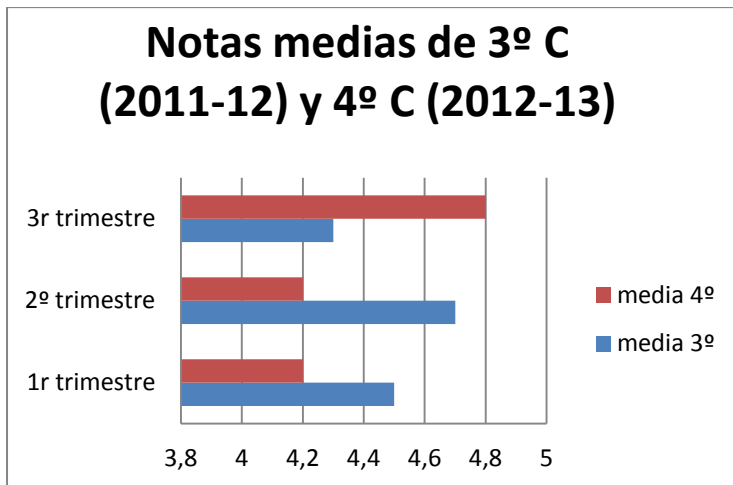


Figura.11. Gráfico comparativo medias grupo 4ºC.

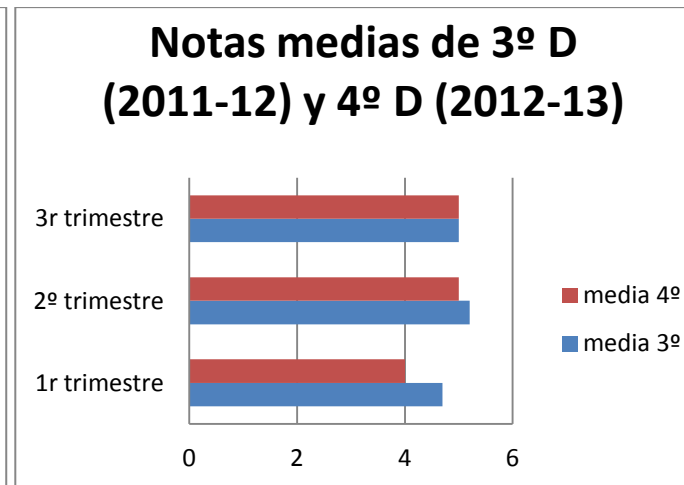


Figura.11. Gráfico comparativo medias grupo 4ºD.

5.2.3. Pruebas diagnósticas y de competencias básicas de la prueba de lengua castellana (ver anexos 9.9, 9.10 y 9.11)

Los factores que condicionan el resultado de las pruebas externas aplicadas por el Departament d'Ensenyament son diversos: motivación del alumnado, nivel de la promoción, nervios...En el caso de las pruebas diagnósticas de 3º ESO el nivel exigido es menor puesto la finalidad es evaluar el nivel de competencia de 2º ESO, por este motivo se realizan en el mes de octubre cuando solo se ha cursado menos de un mes de 3º ESO. Estos exámenes se confeccionan desde una entidad externa pero son aplicados y corregidos por el mismo profesorado de centro. Este factor puede incidir en una mayor motivación a la hora de realizar la prueba y evita el tema de los nervios en el alumnado. En mi caso la prueba computó como un examen de la materia en el primer trimestre para evitar la desidia en el alumnado a la hora de realizarla.

Las pruebas de competencias básicas de 4º ESO son totalmente externas: confeccionadas, aplicadas y corregidas por personal ajeno a los centros. Estas pretenden evaluar el nivel competencial del alumnado que está cursando 4º ESO y se realizan en el mes de mayo.

Si comparamos los resultados de ambas pruebas realizadas por los mismos alumnos en un año de diferencia, la mejora solo se aprecia en 4ºB. Los grupos de 4ºA y 4ºC se mantienen; en cambio, 4ºD experimenta un ligero descenso.

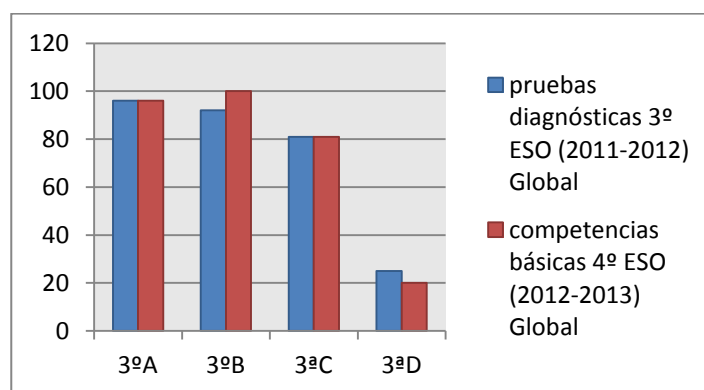


Figura 13. Gráfico comparativo del alumnado que ha superado la prueba de evaluación diagnóstica de 3º ESO y las pruebas de competencias básicas de 4º ESO.

La aplicación de la metodología por tareas no muestra una mejoría clara a nivel competencial pero no podemos extraer todavía conclusiones ya que estos alumnos no han trabajado competencialmente durante dos cursos. Un estudio futuro sería analizar los mismos registros desde las pruebas de 6º de primaria a las de 4º ESO, habiendo aplicado trabajado con el alumnado un tiempo superior a dos cursos escolares.

El último dato a tener en cuenta es la comparación entre los resultados de estas pruebas competenciales de 4ºESO con los resultados de la misma prueba realizada por la promoción anterior el curso 2011-2012.



Figura 14. Comparativa de aprobados en competencias básicas entre las promociones 2011-2012 y 2012-2013

En este caso sí vemos un incremento en el número de alumnos que ha superado la prueba de lengua castellana en este último curso.

6. CONCLUSIONES

La última reforma educativa promueve el desarrollo de las áreas en competencias básicas. A través de los datos de los informes PISA, se han ido elaborando estrategias para mejorar el nivel competencial del alumnado europeo. ¿Programar por medio de competencias básicas significa trabajar por competencias?

La realidad en el día a día es otra. Se han adaptado los currículos pero no las estrategias. Trabajar por competencias conlleva alterar las estrategias metodológicas: trabajo autónomo, cooperativo, aprendizaje activo y significativo. Este nuevo enfoque en el aula debería acercar los contenidos del área al mundo real y proyectar las actividades hacia la comunidad o sociedad. Todo ello favorece la motivación de nuestro alumnado que ve los contenidos de lengua castellana como algo cercano, útil.

El punto de partida de mi trabajo parte del propio alumnado; si pretendemos transformar su papel en el aprendizaje y convertirlos en “seres activos”, deben ser ellos mismos los que verdaderos agentes de su aprendizaje.

El presente estudio pretende demostrar con cifras que convirtiendo al alumno en agente activo de su propio aprendizaje, con aprendizajes significativos y metodologías comunicativas podemos influir en su motivación y su adquisición de las competencias básicas. La bibliografía existente y la normativa curricular nos orientan hacia este tipo de estrategias pero no se nos ha ofrecido ningún estudio directo. En mis años como docente tras la aplicación de las estrategias comunicativas, se percibe en el clima del aula una mejora en la actitud del alumnado: participan, llegan puntuales, aumentan su nivel de trabajo. Esta impresión la hemos ratificado con las anotaciones en el diario de seguimiento de las tareas.

Tras analizar los instrumentos presentados para evaluar el nivel de motivación y la mejora de los resultados educativos, podemos pues afirmar que la hipótesis presentada al inicio del trabajo ha dado una respuesta positiva en gran parte.

“¿La metodología comunicativa e innovadora que aplico en el aula favorece la motivación y la adquisición de las competencias básicas?”

El trabajo competencial por tareas es motivador para el alumnado por lo que se desprende del análisis de los retrasos, incidencias y del cuestionario. El alumnado es más puntual, muestra mayor interés y es más activo. Su actitud en el aula es muy positiva y su grado de autonomía e iniciativa personal (una de las competencias básicas) aumenta con las sesiones. El nivel de relación grupal y el clima del aula mejoran de manera significativa.

La comparación de los cuestionarios inicial y final también presenta una clara percepción por parte del alumnado de lo positivo que es el trabajo con esta metodología. Los participantes concluyen que este tipo de trabajo comunicativo, cooperativo y competencial presenta unos contenidos más reales, útiles y motivadores, que desarrollan, asimismo, su capacidad de interpretación y expresión. A pesar de ello, debemos ser cautos a la hora de analizar los datos de los cuestionarios (ver anexo), ya que podemos apreciar algunos apartados en los que la desviación es alta. Los participantes son adolescentes de entre quince y dieciséis años que han respondido a un cuestionario digital totalmente anónimo y puede que alguna respuesta no sea del todo objetiva o sincera. También debemos destacar algún error de interpretación de alguna de las cuestiones. Concretamente, hay dos que presentan respuestas no coherentes. La primera es la cuestión 9 “Las metodologías más usadas en el aula son...”, cuya respuesta en tercer lugar por porcentaje es el “libro”. Es una respuesta totalmente incoherente ya que durante el proceso de tareas no se hace uso del libro de texto. La respuesta es simple, el alumnado no entendió que se refería solo al trabajo por tareas e hizo extensiva la respuesta a todo el curso.

La segunda respuesta que presenta cierto grado de desconfianza es la cuestión 17 “¿Me permiten participar en la confección de los criterios de evaluación?”. En el caso del cuestionario inicial el porcentaje de respuesta afirmativa es del 50%, pero no se consulta al alumnado sobre los criterios de evaluación sino que solo se les informa. La participación en la confección de los criterios ha tenido lugar exclusivamente en el trabajo por tareas.

Tras analizar todos los datos podemos afirmar que según los registros del diario de observaciones, el índice de retrasos, incidencias y el resultado de los cuestionarios, el

trabajo por tareas aplicado en el aula ha favorecido la mejora de la motivación del alumnado. A esto podemos añadir también que el alumnado ha sido consciente de ello, lo cual puede incidir en su actitud en los años siguientes.

En la segunda parte de nuestra hipótesis los resultados no son tan evidentes. En cuanto a los resultados académicos, los instrumentos analizados nos llevan a demostrar que las tareas han favorecido la mejora de los resultados en el segundo y tercer trimestre de este curso. Si comparamos con los resultados del curso anterior, los grupos de nivel han también aumentado su rendimiento; en el grupo C mejora espectacularmente al final; pero en el caso del grupo de diversidad los resultados finales se equilibran pero no mejoran. Por ello, podemos concluir que en general sí se experimenta una progresión en los resultados académicos en el propio curso escolar.

¿El trabajo por tareas o proyectos mejora la adquisición de las competencias básicas? Difícil dar respuesta a esta cuestión. Puesto que son múltiples los factores que la condicionan ya que las pruebas de 4ºESO son totalmente externas. Si comparamos los resultados con los de las pruebas diagnósticas de 3ºESO solo se aprecia mejora en uno de los grupos, dos presentan el mismo resultado y uno muestra un ligero descenso. Los centros educativos preocupados por estos resultados empiezan a generar estrategias para poder realizar un seguimiento competencial del alumnado. Este curso en el centro hemos empezado a crear una comisión que se encargará de la creación de pruebas de competencias básicas y de su seguimiento para los cursos en los que no se aplican pruebas externas (1º ESO y 2º ESO). Los resultados podrán ser evaluados y tenidos en consideración siempre que los instrumentos comparados sigan los mismos patrones. En el apartado donde hemos analizado la comparativa de las dos pruebas se han descrito las especificidades de ambos exámenes dado que las condiciones no son las mismas.

Si comprobamos el número de alumnado que ha superado la prueba de 4º ESO este curso con los aprobados del curso anterior 2011-2012 observamos un ligero aumento en el alumnado del curso actual.

Este último apartado no queda claramente demostrado, pero creemos que es demasiado pronto para poder evaluar la progresión en la adquisición de las competencias del alumnado con solo seis semanas trabajando con esta metodología.

Por este motivo podemos concluir que el trabajo por tareas mejora la motivación y los resultados académicos; sin embargo, no queda probado que mejore las competencias básicas. Para ello necesitaremos una aplicación prolongada de esta metodología, un seguimiento de un mínimo dos cursos y unas pruebas con condiciones similares.

En conclusión, en este trabajo mi finalidad era poder demostrar de manera totalmente práctica y cuantitativa lo positivas que son las metodologías comunicativas constructivistas para la educación del siglo XXI. Los estudios y la bibliografía sobre este tipo de metodologías constructivistas y comunicativas alaban los resultados de este tipo de estrategias pero siempre desde una óptica cualitativa. La aportación de este trabajo es demostrarlo cuantitativamente, demostrar que aquello que parece una intuición y que se observa en día a día en el aula puede ratificarse a nivel objetivo. Un estudio desarrollado durante dos años del mismo alumnado me ha permitido una mayor fiabilidad en los registros. En consecuencia, ya conocía su dinámica de trabajo y su rendimiento académico anterior al trabajo por tareas y así ha sido más fácil comparar ambos cursos escolares.

Las tareas han sido de creación personal teniendo en cuenta las motivaciones del alumnado (aquello que pueden considerar útil y actual), los contenidos establecidos por el Departament d'Ensenyament y las pautas para trabajar por tareas.

7. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

Una de las limitaciones ya comentada en diversos apartados del trabajo es el tiempo para el desarrollo del estudio. La evaluación de la adquisición de las competencias básicas requiere de una aplicación de la metodología competencial y de un seguimiento mayor. Para favorecer la comparación de estos registros las pruebas aplicadas deberían presentar patrones de aplicación y corrección similar.

El acceso a los centros educativos y a los docentes no es del todo fácil. Me había planteado en un comienzo plantear una encuesta a los docentes y alumnado de distintos centros educativos pero las reticencias han sido bastante grandes.

El cuestionario digital es una herramienta útil para garantizar el anonimato de los participantes pero como contrapartida favorece la falta de objetividad o de sinceridad en algunos casos. Los pasos previos a la aplicación de esta encuesta son arduos. En primer lugar, deben pedirse permisos al Equipo Directivo del Centro, crear y facilitar una hoja de consentimiento a las familias (ver anexo), crear el cuestionario digital teniendo en cuenta que debe servir para ambos supuestos (metodología tradicional y por tareas), acceso a los ordenadores y red.

En cuanto al trabajo por tareas también han surgido pequeñas dificultades en su ejecución. La primera es evidente: los problemas de conexión que son frecuentes en los centros educativos. En segundo lugar, la distribución de los grupos de forma homogénea no facilita la distribución grupal. Trabajar por proyectos o por tareas requiere una distribución precisa en la que cada alumno presenta un rol en su grupo: líder, comunicador, bueno en el manejo de las TIC, con poca iniciativa pero trabajador... El hecho de que los grupos no sean heterogéneos obliga a repetir alumnos que ejercen el mismo rol en el grupo. En los grupos de nivel suele predominar el alumnado con una capacidad alta de liderazgo y con mucha iniciativa, lo que provoca que la negociación en el trabajo cooperativo sea más dura. En cambio, en los grupos de diversidad se da el caso opuesto.

Pensamos que este trabajo de fin de máster abre la puerta a otras posibles investigaciones que enlacen este tipo de metodologías con una mayor cohesión social en las aulas, ya que favorece la integración y mejora la relación y el respeto en el alumnado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R. P. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana De Educación*.
<http://www.Rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF.Consultado>, 4.
- Argudín Vázquez, Y. "Educación basada en competencias".
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/eduacr/19/argudin.html>.
- Broc Caveró, M. A. (2006). "Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE". *Revista De Educación* (340). 379-414.
- Candlin, C. (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*. pp 33-54.
- Carabaña, J. (2008). "Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA".
Publicación Electrónica, Colegio Libre De Eméritos. Madrid.
- Consell superior d'avaluació del sistema educatiu. (2011). *Pisa 2009. "Resultats de l'alumnat a Catalunya"*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Delors, J., & In'am Al Mufti. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid.
- Decret "competències bàsiques", *Ensenyament U.S.C. Annex 1* (2007). DOGC: 143/2007.
- Esteve, F. (2009). "Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0.". *La Cuestión Universitaria*.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias.

Educatio Siglo XXI.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2001). Pragmática y disciplinas del código. In C. Moreno (Ed.),

Perspectivas recientes sobre el discurso (Universidad de León ed., pp. 83-121). León.

Miranda, A., Amado Luz, L., & Jarque Fernández, S. (1999). *Teorías actuales sobre el desarrollo: Implicaciones educativas*.

Navarro Guzmán, J. I., & Martín Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*

Ediciones Pirámide. Madrid.

Peris, E. M., & de Catalunya, G. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*.

Perrenoud, P. (1999). "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs".

Pédagogie Collégiale, 12. pp. 14-17.

Perrenoud, P. (2000). "L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?"

AQPC Réussir Au Collégial. Actes Du Colloque De l'association De Pédagogie Collégiale.

Perrenoud, P. (2005). "Diez nuevas competencias para enseñar". Educatio Siglo XX.

Perrenoud, P., & Lorca, M. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen

Ediciones Santiago.

- Ribé, R., & Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria* (1998 ed.). Alhambra Longman. Madrid.
- Ruli Gargallo, J. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos De Pedagogía*. pp 71-81.
- Salvia Lois, L. (mayo 2012). "La metodología comunicativa en la enseñanza de lenguas". *Paidex. Revista Extremeña Sobre Formación y Educación*. 28 abril 2013.
- Sánchez Pérez, A. (Ed.). (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico* (1ª ed.). Sgel. Madrid.
- Sepúlveda Barrios, F., & Hernández Aguiar, J. M. (2001). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la secundaria obligatoria (un enfoque comunicativo basado en tareas)*. Uned ediciones ed. Madrid.
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata ed. Madrid.
- Vázquez, Y. A. (2001). "Educación basada en competencias". *Educación/nueva Época*. pp. 1-29.
- Vila, I. (2006). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *Metodología comunicativa crítica* (2006th ed., pp. 91-93). El Roure. Barcelona.
- Vygostky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*. pp. 105-116.

9. ÍNDICE DE ANEXOS

- 9.1. Currículum de 4º ESO según el Decret 143/2007 DOGC 4915.
- 9.2. Tarea 1.
- 9.3. Tarea 2.
- 9.4. Cuestionario y hoja de consentimiento.
- 9.5. Registros del cuestionario inicial.
- 9.6. Registros del cuestionario final.
- 9.7. Comparativa de los resultados de los dos cuestionarios.
- 9.8. Registro de resultados académicos.
- 9.9. Resultado de las pruebas diagnósticas de 3ºESO (2011-2012.)
- 9.10. Resultado de las pruebas de competencias básicas de 4ºESO (2012-2013).
- 9.11. Comparativa de los resultados de pruebas de competencias básicas de 4º ESO promoción 2011-2012 y 2012-2013.

10. ÍNDICE DE FIGURAS

Nombre de la figura	Página
1. Figura 1. Organización disciplinas tras la aparición de la Lingüística de la comunicación. Salvador Gutiérrez Ordóñez.	11
2. Figura 2. Esquema de las competencias básicas. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.	16
3. Figura 3. Gráfico de los retrasos.	41
4. Figura 4. Gráfico de las incidencias.	42
5. Figura 5. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºA.	47
6. Figura 6. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºB.	47
7. Figura 7. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºC.	48
8. Figura 8. Gráfico comparativo de las notas en los 3 trimestres del grupo 4ºD.	49
9. Figura 9. Gráfico comparativo medias grupo 4ºA.	50
10. Figura 10. Gráfico comparativo medias grupo 4ºB.	50
11. Figura 11. Gráfico comparativo medias grupo 4ºC.	50
12. Figura 12. Gráfico comparativo medias grupo 4ºD.	50
13. Figura 13. Gráfico comparativo del alumnado que ha superado la prueba de evaluación diagnóstica de 3ºESO y las pruebas de competencias de 4ºESO.	51
14. Figura 14. Comparativa de aprobados en competencias básicas entre las promociones de 2011-2012 y 2012-2013	52

11. ÍNDICE DE TABLAS

Nombre de la tabla	Página
1. Tabla 1. Competencias básicas de enseñanza secundaria según la ley educativa (Real Decreto 1631/2006)	15
2. Tabla 2. Participantes del estudio.	22
3. Tabla 3. Competencias básicas desarrolladas en las dos tareas	26
4. Tabla 4. Índice de retrasos	41
5. Tabla 5. Índice de incidencias	42
6. Tabla 6. Resultados comparativos de los cuestionarios	44-45